

Comunidades virtuales en el instituto. Descubriendo la gramática interna del videojuego

Laura Méndez^{1,*}, María Ruth García-Pernía², Sara Cortés³

¹Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, UNED, España {lmendez@psi.uned.es}

²Dpto. de Filología, Comunicación y Documentación, Universidad de Alcalá, España {mruth.garcia@uah.es}

³Dpto. de Filología, Comunicación y Documentación, Universidad de Alcalá, España {sara.cortesg@uah.es}

Recibido el 31 Agosto 2013; revisado el 5 Septiembre 2013; aceptado el 21 Octubre 2013; publicado el 15 Enero 2014

DOI: 10.7821/naer.3.1.2-10

RESUMEN

Este estudio trata de mostrar cómo la creación de un escenario innovador, introduciendo videojuegos y comunidades online como recursos educativos en las aulas, facilita el desarrollo de nuevas alfabetizaciones en el marco de la cultura participativa. La experiencia que se describe se llevó a cabo durante el curso académico 2010-2011 en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. El taller analizado se organizó a partir del videojuego de simulación social *Los Sims 3*, y de la comunidad online *Jugar y Aprender*, creada para este proyecto. Desde una perspectiva etnográfica, el artículo se centra principalmente en analizar lo sucedido fuera de las sesiones de juego, cuando los jóvenes intervinieron en la comunidad online, tras interactuar con el videojuego en el aula. El hecho de participar en un espacio de conversación virtual, a través de un foro, sirve para apoyar los momentos de juego, favoreciendo la reflexión de todos los participantes. Los resultados muestran que las relaciones sociales se desarrollaron en la comunidad online, donde las contribuciones individuales son claves para el diálogo en grupo. La participación hizo posible que los estudiantes tomaran conciencia del discurso y de las reglas del juego, y que se mejorara el proceso de adquisición de nuevas alfabetizaciones.

PALABRAS CLAVE: INNOVACIÓN, NUEVAS ALFABETIZACIONES, COMUNIDAD ONLINE, VIDEOJUEGOS, ETNOGRAFÍA

1 INTRODUCCIÓN

La intención de este artículo es mostrar y analizar un nuevo escenario educativo donde las tecnologías digitales y las nuevas formas de comunicación están presentes. En concreto, se verá cómo una comunidad online (*Jugar y Aprender*), creada especialmente para este proyecto, y un videojuego de simulación social (*Los Sims 3*), se introducen en un instituto de Educación Secundaria para convertirse en instrumentos educativos capaces de generar formas nuevas de aprendizaje y alfabetización.

El hecho de introducir en las aulas medios tan extendidos entre los jóvenes, como una comunidad online y un videojuego comercial, permite establecer conexiones entre lo que ocurre dentro y fuera de los centros educativos. Ante este hecho, surge

la necesidad de potenciar procesos de alfabetización múltiples (Méndez, García-Pernía, & Cortés, 2011; Olson & Torrance, 2009; Wells, 1990) que permitan a los estudiantes transformarse en participantes activos de estos medios, capaces de reconstruir los mensajes que reciben y elaborar, a partir de ellos, conocimiento de forma consciente. Este proceso se aborda en el contexto de una cultura participativa, que considera a las personas no sólo consumidoras y receptoras de mensajes, sino también productoras y creadoras de contenidos dirigidos a múltiples audiencias. Al producir información y reflexionar sobre ella, se convierten en agentes dinámicos de los medios, tomando conciencia de los elementos que definen su lenguaje e integrándose en una comunidad de usuarios que comparten un mismo código de comunicación.

El propósito general de este trabajo es describir y analizar cómo adolescentes de una clase de secundaria toman conciencia del lenguaje de un videojuego y su gramática. Para ello, se analizará su participación en la comunidad online, utilizada para compartir la experiencia llevada a cabo con el videojuego *Los Sims 3* en las sesiones de aula. En nuestro análisis, se indagará en las representaciones y significados que construyen a través del diálogo en el foro. En concreto, interesan dos aspectos: a) Sus ideas sobre el videojuego y los elementos que definen su género, y b) Las representaciones compartidas de los problemas surgidos durante las partidas y la identificación conjunta de las estrategias para resolverlos. Este análisis posibilitará poder concluir que el uso de una red social, como apoyo a la utilización del videojuego en el aula, potencia los resultados obtenidos en otros trabajos (Méndez, Lacasa & García-Pernía, 2013) relacionados con la adquisición de competencias alfabetizadoras, en el marco de una cultura participativa.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la Figura 1 se reflejan las ideas que sustentan el análisis de los datos que se presentan en este trabajo. En primer lugar, es necesario acercarse al concepto de comunidad online, como el escenario virtual que permitió al alumnado participar activamente, convirtiéndose en productor de nuevos tipos de discursos (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2009). Desde este contexto se analizan las gramáticas del juego y sus lenguajes, para descubrir cómo se enfrentan los jugadores al videojuego. En segundo lugar, es importante profundizar en el juego de una forma interna y externa. Por un lado, conocer esta herramienta desde su gramática interna teniendo en cuenta su contenido y su diseño. Por otro lado, conocer los retos que los

*Por correo postal dirigirse a:
Universidad de Alcalá
Aulario M^a de Guzmán
Calle San Cirilo s/n. 28804
Alcalá de Henares. Madrid
Spain

estudiantes trataron de resolver y cómo lo compartieron en la comunidad online (gramática externa) a través de las estrategias más adecuadas para hacer frente a cada problema.



Figura 1. La comunidad online y el videojuego en el contexto educativo

2.1 Videojuegos y comunidades online en las aulas: nuevas formas de aprendizaje

El ocio interactivo (redes sociales, foros, chats, blogs) y los videojuegos son objetos culturales que han entrado a formar parte de los hábitos cotidianos de las personas, transformando la sociedad en la que viven. Una sociedad donde la gente se comunica a través de la red, haciendo que los límites entre el emisor y el receptor o, lo que es lo mismo, entre autor y espectador sean mucho más difusos. Por tanto, interesa conocer cómo los nuevos medios están presentes no sólo en el ocio sino también en las aulas porque se quiere profundizar en su lenguaje y en las formas de expresión y en el conocimiento, que se derivan de su uso.

2.1.1. Comunidades online en el marco de una cultura participativa

La cultura participativa (Jenkins, 2006) ofrece el marco teórico necesario para realizar una aproximación al entorno online, utilizándolo como herramienta educativa, y que supone un enfoque desafiante para la educación del siglo XXI.

Estas comunidades son entornos específicos que permiten a la gente llevar a cabo discusiones públicas en espacios virtuales (Papacharissi, 2011). La interacción social que surge en estos entornos ofrece oportunidades para que las personas puedan conocerse, familiarizarse y construir nuevo conocimiento, apoyadas en intereses comunes. Estos nuevos espacios de interacción permiten a la gente relacionarse con aquellas que comparten sus gustos, aficiones u opiniones y sentirse parte de una comunidad con los mismos valores, objetivos y comportamientos.

Desde esta perspectiva, se puede definir una comunidad virtual en torno a cuatro elementos:

- (1) Un sentido de pertenencia, que no excluye las diferencias entre sus miembros, pero que ayudan a mejorar la calidad de las interacciones y los resultados que derivan de ella.
- (2) Una interacción similar a la del tipo “cara a cara”, organizada en torno a las metas diarias y comunes fundamentales para que pueda producirse la interacción.
- (3) Una capacidad de reflexionar en grupo sobre sí mismo.
- (4) Una participación en tareas conjuntas que dan sentido a sus actividades.

Sin olvidar otro elemento importante para este trabajo, relacionado con el doble papel que tiene el discurso en estas comunidades (Fiore, 2007), definir los límites y las identidades de los participantes y preservar la horizontalidad en la construcción conjunta del significado.

La existencia de una comunidad online en la escuela genera un entorno abierto donde los estudiantes interactúan, colaboran, e intercambian sus objetivos y reflexiones elaboradas en clase (Renninger & Shumar, 2002; Schlager, Farooq, Fusco, Schank, & Dwyer, 2009). En este marco, pensar y escribir sobre un videojuego, a partir de experiencias personales y colectivas, en una comunidad online de jugadores ayuda a construir significados situados y compartidos (Gee, 2008). Esta forma de participación contribuirá a que descubran y reconstruyan, a partir de los significados aportados por cada uno, las claves que definen el videojuego como un código semiótico específico.

2.1.2. El videojuego y sus gramáticas

En este trabajo, se parte de una concepción del videojuego como dominio semiótico (Gee, 2003), entendido como conjunto de prácticas que movilizan una o más modalidades (lenguaje oral o escrito, imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos, figuras, artefactos, etc.) para comunicar distintos tipos de significados.

Cualquier dominio puede ser visto internamente, como un conjunto de contenidos y reglas (gramática interna), o externamente, en términos de personas que participan en un conjunto de prácticas sociales (gramática externa):

Los dominios semióticos tienen lo que yo he llamado gramáticas de diseño. Cada dominio tiene una gramática de diseño interna y otra externa. Por gramática de diseño interna me refiero a los principios y pautas en términos de los cuales se puede reconocer lo que es y lo que no es un contenido típico o aceptable en un ámbito semiótico. Por gramática de diseño externo me refiero a los principios y pautas en términos de los cuales se puede reconocer lo que es y no es una práctica social y una identidad típica o aceptable en relación con el grupo de afinidad asociado con un ámbito semiótico (Gee, 2007, p. 28-29).

Es importante tener en cuenta que las gramáticas que definen un dominio semiótico están mutuamente relacionadas entre sí. El conjunto de prácticas sociales e identidades que comparten las personas que utilizan un mismo código, ayuda a diseñar su gramática externa que influye, a su vez, en la construcción de su gramática interna. Integrar una comunidad online en el aula, como parte de su gramática externa, ha permitido que se generen nuevas formas de alfabetización, a través de una conciencia explícita del lenguaje y los discursos presentes en el videojuego.

Entendemos el lenguaje como una forma de expresión y el discurso como un sistema que transmite formas de pensar, de ver el mundo, que tiene sentido en determinados contextos culturales. Hay que distinguir entre el uso del término *discurso*, cuando se considera de forma abstracta y que se puede referir a un fenómeno social, y los usos concretos que se relacionan con ejemplos específicos. Por ejemplo, en el caso del videojuego de *Los Sims 3*, hablar de discurso supone considerar el videojuego como un medio de comunicación, del mismo modo que puede serlo el cine o la televisión. En cualquier caso, descubrir su significado es algo que depende del contexto en el que se sitúa el jugador. Será diferente si la persona es, por ejemplo, novata o experta, quien participa en la comunidad o quien ni siquiera sabe que existe.

El discurso presente en los videojuegos se puede tener en cuenta en relación con las situaciones sociales en las que aparece (Van Dijk, 1997), afectando no sólo al discurso escrito sino también al audiovisual (Lacasa, 2011). El discurso se relaciona con distintas formas de expresión que suponen una interacción entre personas. Al hablar de videojuegos se puede destacar dos tipos de interacción:

- (1) La que mantiene el diseñador del juego con el jugador.
- (2) Las relaciones del jugador con el universo del juego que va más allá de la pantalla.

El jugador vive inmerso en una actividad, no solo individual, sino también social, a través, por ejemplo, de comunidades online o fan sites (Cortés, García-Pernía & Lacasa, 2012) generadas alrededor de juegos específicos, donde diferentes jugadores comparten experiencias y construyen significados, juntos.

El uso de una comunidad online (foro) y de un videojuego (*Los Sims 3*) en un aula de secundaria ha permitido introducir al alumnado en el uso reflexivo de la tecnología, considerada como un instrumento desde el que pueden expresarse (Gee, 2003; Hin & Subramaniam, 2009; Jenkins, 2006). En este trabajo, se explora cómo los estudiantes toman conciencia de la gramática interna del juego con el apoyo de la gramática externa, en este caso, un foro donde los jugadores comparten las experiencias y el conocimiento obtenido durante las sesiones de juego en el aula.

2.2 Descubriendo juntos los Sims

Los jugadores habituales saben que jugar supone tomar parte activa en el juego, conocer sus contenidos y reglas, tomar decisiones y resolver problemas para poder seguir jugando (Johnson, 2005; Lacasa, Méndez & Martínez, 2008). Dominar estos aspectos forma parte del proceso de alfabetización que permite al jugador enfrentarse de forma crítica al contenido y diseño del juego, al tiempo que potencia procesos conscientes de resolución de problemas.

2.2.1. El videojuego de simulación desde su contenido y diseño

Los videojuegos pueden tener distintas características y ser de diferentes tipos o “géneros” (Buckingham & Scanlon, 2003). Es posible distinguir cinco diferentes (Pelegrina, 2003; Poole, 2000; Wolf & Perron, 2003): de acción, de estrategias, deportivos, de aventura y de simulación. Se prestará atención a este último, pues es el género de juego utilizado en este trabajo.

Los juegos de simulación se caracterizan porque las acciones de los personajes simulan situaciones reales. Dentro de este género, se incluyen los denominados de simulación social, juegos que permiten a los jugadores crear un mundo virtual donde vivir una vida paralela de acuerdo a sus deseos. A través de una serie de cualidades (figura 2), proveen al jugador de un ambiente realista estructurado ante una narrativa que él mismo explora, descubre y, por tanto, define y crea.

Los jugadores pueden crear mundos virtuales donde se refleje la realidad que les rodea o, por el contrario, mundos totalmente diferentes donde pueden experimentar y controlar una nueva vida. A través de los personajes del videojuego, las personas pueden crear una nueva identidad virtual.

Los videojuegos de simulación ofrecen la posibilidad de experimentar, tanto los hechos que se suceden en el juego, como las consecuencias de las acciones y decisiones del jugador. El carácter social de este tipo de juegos ofrece la posibilidad de

aprender conductas y valores, enseñando a convivir dentro del juego y también fuera de él. Un videojuego de este tipo resulta dinamizador de las relaciones sociales entre los jugadores, cuando se divierten y también cuando aprenden (Bartolome, 1999).



Figura 2. Cualidades que definen a los juegos de simulación

2.2.2. Representar el problema y compartir su solución

Los videojuegos exigen que el jugador aprenda y piense de forma diferente. Trabajar con estas tecnologías permite no sólo el desarrollo de competencias, sino también la posibilidad de trabajar habilidades relacionadas con la resolución de problemas y la toma de decisiones (Monjolat & Méndez, 2012). Cuando los estudiantes piensan y dialogan sobre el videojuego dentro y fuera del aula, en el foro, llegan a ser conscientes de las reglas (los límites que impone el sistema del juego y que están diseñadas por sus creadores) y, de esa forma, son capaces de controlarlas y avanzar, generando estrategias de resolución de problemas.

La forma en que cada persona aborda este proceso es diferente (Lacasa, 2011). Cada jugador tiene una manera distinta de acercarse al juego y esto refleja procesos mentales personales y modos propios de imaginar, inferir, tomar decisiones o, incluso, recordar experiencias anteriores con otros videojuegos que le ayudan a superar nuevos retos.

Para resolver un problema se necesita construir la representación interna del mismo, lo que supone analizar la causa que lo genera y elaborar una representación visual de la situación y de los objetos presentes en el escenario. Tras plantear el problema, llega la forma de enfrentarse a él, valorar sus consecuencias y tomar conciencia de las estrategias para resolverlo. Entendemos por estrategias a aquellos caminos que permiten encontrar la solución; cuando las personas las plantean conscientemente suele hablarse de planificación. Enfrentarse a un problema y encontrar una estrategia adecuada puede conllevar muchos caminos diferentes y distintos métodos (Lacasa, 2011): por ensayo y error, por proximidad, por fraccionamiento, etc. Cada uno de ellos ofrece al jugador un acercamiento diferente al problema y a su solución. Seguir una estrategia u otra cambia el destino del juego y las acciones del jugador, abriendo nuevos caminos y cerrando otros.

En suma, aprender y tomar conciencia de las decisiones abrirá todo un mundo de posibilidades en las que el jugador será consciente de sus propias acciones, lo que le ayudará a utilizar la misma estrategia ante nuevos problemas, en el mismo juego o en otro similar. Esta toma de conciencia sobre la responsabilidad de sus actos durante el juego y las decisiones adoptadas en la resolución de los problemas puede realizarse de forma individual

o conjunta, cuando se dispone de una herramienta como las comunidades online de jugadores.

2.2.3. Toma de conciencia colectiva, el valor de la comunidad virtual

Como se ha visto antes, la resolución de problemas no es un acto meramente individual; por su propia naturaleza, implica emociones, relaciones sociales y una estructura social (Rogoff, 1993). Desde esta perspectiva, la resolución de problemas depende de los recursos y los apoyos que le aportan las personas, con quienes se interactúa a través de las prácticas sociales. Las prácticas desarrolladas en las comunidades virtuales fomentan que un jugador acuda a las representaciones de otros jugadores, cuando no encuentra la solución y está bloqueado. Compartir en una comunidad genera múltiples representaciones de los problemas y ayuda a comprender diferentes perspectivas.

La posibilidad de dialogar en el foro con los compañeros permite compartir sus experiencias como jugadores y reconstruir, a través de una conversación online, la representación de los problemas surgidos durante las partidas y compartir las estrategias para resolverlos. Todas las pruebas de ensayo y error, los conocimientos previos o las pequeñas metas o submetas alcanzadas por cada jugador, de forma individual, se ponen al servicio del grupo. A través de sus mensajes, muestran la toma de conciencia adquirida sobre su conocimiento del videojuego, de los problemas que plantea y de las estrategias adoptadas para superarlos. Desde esta perspectiva, introducir esta práctica en la escuela facilita la aparición de una verdadera cultura participativa donde pueden surgir nuevos procesos de alfabetización.

Pero, ¿basta con introducir estas prácticas para conseguir una verdadera alfabetización? Sin duda, esto no es suficiente, necesitamos dos elementos para lograrlo. Primero, hay que elegir buenos juegos, aquellos cuyo diseño interno favorezcan el pensamiento en múltiples direcciones, como es el caso de *Los Sims 3*. Segundo, hay que diseñar un escenario donde los participantes puedan reflexionar juntos, conversar, compartir las soluciones e incluso aprender y enseñar a traspasar los conocimientos específicos para llegar a otros.

3 METODOLOGÍA

En este trabajo, se adopta una perspectiva de investigación cualitativa, entendida como una actividad situada que coloca al observador en el mundo (Denzin & Lincoln, 2011) e inmersa en procesos de construcción de significado. Como en anteriores trabajos del grupo de investigación (Lacasa & Grupo Imágenes, Palabras e Ideas, 2009; Lacasa et al., 2011, 2012), se ha utilizado un enfoque etnográfico (Hamera, 2011), en este caso de un entorno virtual, combinado con interpretaciones narrativas y analíticas (Bal & Boheemen, 2009).

El taller de videojuegos tuvo lugar en dos escenarios claramente diferenciados: el aula y la comunidad virtual. En este artículo, el objetivo es el análisis del segundo escenario; es decir, el foro en los que participaron los estudiantes. Para ello, se ha tomado como referencia la sociolingüística educativa (Gee, 2010; Gee & Hayes, 2011) asumiendo dos premisas metodológicas:

- (1) En primer lugar, no interesan los individuos aislados, sino las actividades organizadas por los patrones culturales que tuvieron lugar en entornos específicos. En concreto, la actividad que los estudiantes llevaron a cabo en la comunidad online (foro). Desde el punto de vista metodológico adoptado, se explora los objetivos que dan sentido a las actividades relacionadas con los procesos sociales y culturales.
- (2) En segundo lugar, con el fin de analizar los patrones de actividad, las contribuciones de cada participante deben ser consideradas como dependientes unas de otras y del contexto en que surgen.

3.1 El contexto y los participantes

Los datos que se presentan fueron recogidos en el marco del proyecto “Los videojuegos. Educar en una Sociedad Global” (www.aprendeyjuegaconea.com), realizado durante el curso escolar 2010-2011. En concreto, la experiencia que se presenta se realizó en un centro público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Madrid, con un grupo de segundo de la ESO y su profesora de la asignatura de Inglés. Analizar un único grupo de estudiantes, desde una metodología etnográfica, supone centrar nuestro interés en el proceso y no tanto en la representación estadística de la muestra.

El grupo objeto de análisis está formado por 27 estudiantes, 13 alumnas y 14 alumnos, entre los 12 y 13 años. La mayoría de ellos eran jugadores de videojuegos, aunque sólo tres habían jugado previamente con *Los Sims 3*. La profesora tenía una amplia experiencia en la docencia de lengua extranjera y también era jugadora habitual de videojuegos, aunque no conocía este videojuego en concreto.

3.2 Los instrumentos

3.2.1. El videojuego

En este trabajo se ha utilizado *Los Sims 3*, un videojuego de la saga de los Sims. Este juego permite al jugador diseñar un personaje (definido por él mismo) y crear un escenario virtual similar al mundo real o totalmente ficticio (ciudad, barrio, familia, etc.). El jugador se encuentra frente a un mundo de reglas, donde deberá tomar decisiones, actuar y comportarse dentro de unos parámetros, tratando de alcanzar ciertas aspiraciones. El jugador está obligado a pensar de acuerdo a sus reglas. Algunas de ellas son específicas de este juego y otras son comunes a todos.

3.2.2. El taller de *Los Sims 3*

El equipo de investigación diseñó, junto con la docente, el taller de videojuegos. El objetivo de la profesora se centró en el desarrollo de habilidades en inglés para expresarse de forma oral y escrita en mundos de ficción. En este artículo, se parte de los objetivos del equipo investigador, centrados en analizar cómo los jugadores descubren la gramática interna del videojuego: por un lado, atendiendo a los contenidos y diseño que lo definen y, por otro, a las representaciones que hacen de los problemas surgidos durante las partidas y las estrategias para solucionarlos.

Como se ha comentado, el taller se realizó en dos escenarios: dentro y fuera del aula (Tabla 1).

Tabla 1. Reconstrucción del taller

DENTRO DEL AULA: Sesiones de juego	
Sesión 1: Dialogar y motivar	Al comenzar el taller, la profesora presentó a sus alumnos el videojuego. A continuación les explica la tarea que van a tener que realizar: elegir unos personajes y diseñarles una vida.
Sesión 1 a 3: Jugar con el videojuego	Los estudiantes juegan con Los Sims 3. Primero, crearon sus personajes decidiendo sus características físicas y su personalidad. Después, construyeron una casa donde vivir. Para ello, tendrán que tomar decisiones juntos y resolver de forma colaborativa los retos que plantea el juego.
Sesión 4 a 7: Reflexionar	Una vez acabadas las sesiones, cada grupo exponía en clase lo que había hecho con sus Sims. Compartían con los demás los problemas. Esta conversación oral les ayudó a tomar conciencia de sus acciones en el juego y las estrategias para resolverlos. Esta aproximación a los elementos que definen el discurso del videojuego, se complementó con la actividad desarrollada fuera del aula (la participación en el foro).
FUERA DEL AULA: Comunidad online (foro)	
Aproximación al contenido del videojuego	Los estudiantes ponen en común sus ideas sobre Los Sims 3. A través de sus mensajes, comparten los elementos que conforman este tipo de juego y las reglas que definen su diseño y condicionan sus acciones en el juego.
Representación de los problemas y búsqueda de solución	La participación en el foro permite a los jugadores construir la representación de los problemas y distribuir su conocimiento sobre las estrategias más efectivas para superarlos.

En el primero, los estudiantes, organizados en grupos pequeños, jugaron en el aula con *Los Sims 3* (durante 10 sesiones de 50 minutos de duración). En el segundo, los estudiantes, después de las sesiones de aula, participaron en la comunidad online Jugar y Aprender (<http://uah-gipi.org/red/>), creada por los investigadores para apoyar las sesiones de juego y facilitar la reflexión conjunta. El uso de esta herramienta en un contexto escolar la convierte en un espacio educativo, donde los alumnos interaccionan alrededor de metas comunes definidas en el aula (Cortés, García-Pernía, & Lacasa, 2012). Esta comunidad online se estructuraba en diferentes apartados: una sección llamada Mi Escritorio donde los alumnos podían crear su propio espacio para identificarse y presentarse, una sección de contactos para conectar con otros compañeros y, además, varias secciones de diálogo y reflexión a través de blogs, foros y chats.



Figura 3. La red social Jugar y Aprender

Concretamente, en este artículo se analiza las conversaciones virtuales que llevaron a cabo un grupo de alumnos de segundo de la ESO en el foro (desde el 1 de abril de 2011 hasta el 26 de mayo de 2011), donde se utilizó el inglés como idioma y se emitieron un total de 139 mensajes.

3.3 Procedimiento. Recogida y análisis de datos

El análisis del foro, tema central de este artículo, se llevó a cabo mediante las transcripciones de las conversaciones, lo que permitió analizar los procesos discursivos que tuvieron lugar en el entorno online.

La aproximación a los datos fue de tipo inductivo. A partir de las intervenciones de los participantes en dicho foro, se elaboró un sistema de categorías que permitió analizar los datos obtenidos aplicándolo a la totalidad de las intervenciones. Para realizar este análisis, se ha utilizado el programa informático Atlas Ti.

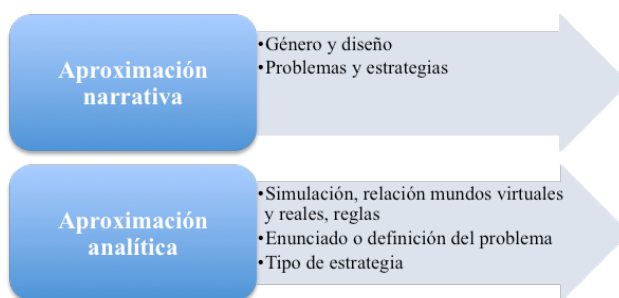


Figura 4. Categorías para el análisis

El sistema de categorías elaborado contempla dos aproximaciones: una narrativa y más general, y otra más concreta y analítica que explica la anterior. En la primera, se observan dos categorías que permitieron clasificar los mensajes en dos bloques: uno referido a las ideas sobre el videojuego y centrado en los elementos que definen su género y, el otro, relacionado con la representación de los problemas a los que los jugadores se enfrentan cuando juegan. La segunda aproximación, más analítica, permitió interpretar los mensajes de estos dos bloques desde el significado compartido entre los participantes durante el proceso conversacional.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para explicar los resultados, hemos seleccionado algunos mensajes que reflejan de forma significativa aspectos relevantes para el análisis. Explorando estos mensajes, mostraremos los procesos llevados a cabo por los estudiantes, relacionados con la representación compartida del juego y los elementos que definen su gramática.

4.1 Sobre el contenido y su diseño

En este apartado, exploramos cómo los estudiantes, mediante de su participación en el foro, toman conciencia de las ideas que tienen sobre el juego y cómo las comparten. A través del análisis

de los mensajes, descubrimos que son dos los rasgos que, para estos jóvenes jugadores, definen mejor a los Sims. El primero hace referencia al contenido, o tema central de este tipo de videojuegos, y el segundo, a los elementos que definen su diseño.

Al tratarse de un videojuego de simulación social, el contenido se relaciona con la creación y control por parte del jugador de un mundo de ficción. En las intervenciones en el foro, observamos cómo el universo creado en la realidad virtual interacciona con las experiencias llevadas a cabo en el mundo real y con las distintas identidades que asume el jugador en ambos mundos.

Para mostrarlo, hemos seleccionado varios mensajes. En el primero de ellos, el videojuego se define con uno de sus rasgos más característicos, su capacidad para simular la vida real.

Fragmento 1. El mundo virtual vs. Mundo real

- Monii (03/04/2011 16:12): Hello!! I think that the Sims 3 is a game in which, in a way, is reflected the real life and that we can experience things that maybe will happen to us in the future because: we have to take care of the things of the house, take care of ourselves because if we don't do that we die, we have to interact with other sims.

Este estudiante resalta cómo los Sims le permite experimentar, de forma simulada, situaciones de la vida real y también aquellas aún no vividas, pero sí posibles en su vida futura. Ha sido consciente de que el juego le permite no sólo simular situaciones que puede experimentar en su vida actual, sino que puede simular experiencias que tendrá en el futuro. Siendo responsable de su casa y de sí mismo, ensaya su capacidad para vivir estas situaciones en el espacio seguro y sin riesgos que le ofrece el juego.

- Miguel (04/04/2011 18:47): Hi, I think that the game is very funny because you care your sim. For example another day my sim almost died because was hungry and i has to travel to the supermarket. It's very entertaining but has exrange thinks like the thinks that said sergio, fran and vladut that speak a exrange lenguaje that anyone can understand and were better if the sims speak my lenguaje and can understand.

En este otro mensaje seleccionado, se presenta otro elemento característico de este tipo de videojuegos, la capacidad de *ser Dios* y controlar la vida de su avatar, incluyendo su cuidado y supervivencia. Con este mensaje, su autor pone en primer plano la relación entre el jugador y el personaje creado, aspecto esencial para entender este tipo de juego donde interactúan la doble identidad del jugador, la real y la virtual, representada por el avatar (Gee, 2008).

Además, este mensaje nos descubre el segundo rasgo, que complementa la representación que los jugadores tienen de los Sims. Nos referimos a su diseño. En su intervención, este estudiante hace mención a elementos impuestos por el diseño del juego. En concreto, hace una crítica acerca de la jerga incomprensible de los Sims, sugiriendo que sería mejor que reprodujese el lenguaje real. La causa de su disgusto probablemente sea que esta jerga impide reconstruir de forma fiel la vida real. Este rasgo del juego supone un desequilibrio en el *mundo figurado* (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 2003), entre los personajes, el mundo ficticio en el que están inmersos y las metas del jugador, en este caso simular experiencias reales.

En esta misma línea, el siguiente mensaje es otro ejemplo de cómo los jugadores son capaces de tomar conciencia del diseño del juego y de cómo determina sus acciones y su experiencia durante las partidas.

- Celiuki (10/04/2011 21:54): Yes, is sometimes boring but I like the mistakes thar are: for example when you are in the road and a car is coming pass though your body. or when talk their "language" that is like chinese or when your sim can't pass through a door that begin to spin or more things.

A diferencia del mensaje anterior, su autor nos indica que el idioma extraño, junto con otros elementos que lo alejan del mundo real, le divierte. Esto nos lleva a otro rasgo típico de estos juegos, y que se relaciona con las posibilidades de construir un mundo fantástico, donde cosas imposibles son posibles en el videojuego, gracias a una *admisibilidad ficticia*. A través de estas creaciones se pueden realizar acciones imposibles y no admisibles, en este caso físicamente, en el mundo cotidiano del jugador (Holland et al., 2003).

En ambos mensajes, los estudiantes resaltan elementos del diseño que conforman el mundo de ficción e interaccionan con las acciones y posibilidades del jugador. La intervención en el foro les ha ayudado a entablar un diálogo entre el jugador, los personajes y el diseñador, elementos que conforman el juego y lo hacen posible.

4.2 Sobre la representación de los problemas

Otro de los aspectos que reflejó el análisis del foro (tabla 2), fue la capacidad que mostraron los jugadores para construir y compartir la representación de los problemas que tuvieron durante las partidas llevadas a cabo en el aula.

En la siguiente tabla se clasifican los problemas surgidos en el foro y su relación con las metas del juego.

Tabla 2. Los problemas presentes en el foro

Problema	Descripción	Ejemplo
Relacionado con las características del avatar	Se plantean dudas acerca de cómo cambiar el aspecto físico o vital del avatar	Cómo llegar a ser adulto Cómo hacerlo más musculoso
Relacionado con las condiciones que ayudan a la supervivencia del avatar	Se plantean dudas relacionadas con modificar o crear las condiciones necesarias para que sus avatares vivan y se desarrollen	Cómo conseguir que coman Cómo conseguir que no enfermen y mueran Cómo conseguir que trabajen y ganen dinero
Relacionado con las características del juego y su diseño	Se plantea dudas acerca de los elementos y las reglas impuestas por el diseño y que condicionan las acciones del jugador y la construcción del mundo de ficción	Cómo controlar el paso del tiempo Cuál es la función de determinados símbolos del juego Cómo empezar otra partida o crear un Sim nuevo

En los ejemplos que analizamos ahora, apreciamos diferentes grados de elaboración en la representación de los problemas. Podemos distinguir entre aquellos mensajes que hacen hincapié en lo que impide al jugador avanzar hacia su meta y aquellos que denota una mayor complejidad. En estos últimos, además de señalar el obstáculo, resaltan las estrategias que el jugador ha probado para superarlo o incluso adelanta una hipótesis sobre cual podría ser la solución.

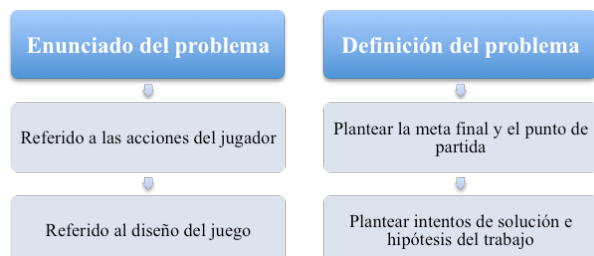


Figura 5. La representación de los problemas. Categorías para el análisis

Comenzamos mostrando algunos ejemplos del primer tipo, donde el mensaje se limita a enunciar el problema en forma de pregunta dirigida al resto de los participantes en el foro.

Fragmento 2. Enunciando problemas

- Cee (04/04/2011 21:46): I have a question: if you are out of the house after the curfew, what can happen?
- Miguel (05/04/2011 18:37): I have a question. When you has the family, during you are playing you can created new sims or change something of the sims that now are created? Good Bye. Miguel

Ambos se centran en las acciones del jugador como problema, en un doble sentido. Por un lado, preguntan a sus compañeros qué consecuencias tendrá una determinada acción, *salir de casa cuando el toque de queda* y, por el otro, plantean qué acciones llevar a cabo para conseguir un determinado propósito, *crear un nuevo Sim o cambiar su aspecto*. Ambas cosas son una incógnita y suponen un problema para seguir avanzando en el juego.

A diferencia de estos dos mensajes, en el siguiente, la pregunta que enuncia el problema no se centra en qué acción realizar o qué consecuencias tendrá elegir una u otra opción, sino en las funciones de un elemento impuesto por el diseñador del juego.

Fragmento 3. Funciones

- Mesa (06/04/2011 16:34): I have a question, that is that the points that the game give you when you talk with some people or you do other things, I don't know the use that we can give to that points. If you can answer the question... See you. Edu

El problema de este jugador es que *desconoce la función que tiene en el juego los puntos* y la regla que determina su utilidad. Sabe cómo se obtienen, pero no entiende para qué sirven.

Continuando con el análisis, los mensajes que comentamos a continuación nos permiten explorar nuevas formas de representación de los problemas, según el jugador que lo plantee y el momento del juego en el que se encuentre. Ya no se trata sólo de enunciados en forma de pregunta, sino de elaborar una representación más compleja, indicando elementos que constituyen la esencia del problema y ayudan a definirlo mejor.

- Celiuki (10/04/2011 21:54): Ah! one thing! How can I make me an adult? because I am a teen and I don't want because I want to be thief and... I can't. Celiuki

En este mensaje, el problema está relacionado con el propósito de convertir a su avatar en adulto. A diferencia de los mensajes anteriores, el problema está mejor definido. Además de enunciar el problema, *cómo puede convertirse en un adulto*, continua avanzando en su representación exponiendo el estado actual, *su avatar es adolescente*, y cómo este hecho le impide alcanzar su meta, *convertirse en un ladrón*. Este análisis muestra cómo a través de este mensaje su autor ha sido capaz de definir varios elementos que conforman el problema, la meta o estado final al que se quiere llegar, el estado actual del que se parte y las reglas implícitas del juego que, en este caso, impiden realizar determinadas acciones a los personajes no adultos.

Si seguimos explorando el foro, descubrimos mensajes donde se muestran procesos de elaboración de problemas aun más complejos.

- Miguel (04/04/2011 18:47): I have a question, the sims of my group doesn't eat because the fast food are finish. I went to the supermarket and now we has food but we didn't know how eat because the sims didn't eat. It's necessary that the sims have to learn to cook or there are a option to eat without are necessary to know how cook?

En este mensaje el jugador, además de señalar la meta final —*alimentar a su avatar*— y el estado del que parte —*no tiene comida*—. Relata las acciones que ha llevado a cabo y las estrategias que ha utilizado para resolverlo —*ha ido al supermercado y ha comprado comida*—, para terminar incluso adelantando una hipótesis —*es necesario saber cocinar*—, solicitando confirmación a sus compañeros.

En esta misma línea, en el siguiente mensaje, el jugador tampoco sabe *cómo dar de comer a su avatar*. En su intervención menciona una estrategia que tuvo éxito para conseguir su propósito, *ir al restaurante*, pero que no la valora como la más eficaz, *resulta demasiado caro*, por lo que pide a sus compañeros otra solución mejor.

- 2avladut (05/04/2011 19:55): I was playing last day in M.A.E. and we don't know how to eat beacuse we buy food but we don't know how to eat it. And in the fridge we select cereals, ice cream, soup, juice or someting like that and i can't eat. Luckily I went to a restaurant and I didn't die but you know... RESTAURANT= MONEY and is very expensive. Help me please!

Los mensajes analizados hasta este momento nos han mostrado la fase inicial por la que pasan los jugadores ante un problema del juego: su definición y organización de la información. En el apartado siguiente, explicamos otra de las fases que conforman el ciclo de resolución de problemas (Sternberg, 2009) y que se refiere a la construcción de estrategias para superarlos.

4.3 Sobre las estrategias

Disponer de un foro para compartir su experiencia como jugadores les ha permitido construir una representación compartida de los problemas, identificar y compartir diferentes estrategias para resolverlos. De la misma forma que se reflejaba en el análisis anterior, en este caso también podemos apreciar diferentes grados de complejidad.

Fraccionamiento

- Para alcanzar la meta se analiza el problema y se divide en pasos sucesivos, considerando la función o utilidad que los objetos o símbolos del juego tienen en cada una de las fases.

Proximidad

- Por su experiencia anterior, el jugador tiene una cierta idea del camino a seguir. Avanza dando pequeños pasos en el mundo virtual creado. Aunque no alcanza a ver las consecuencias de sus actos, los pasos que va dando le acercan a la meta que se ha marcado con su avatar.

Ensayo y error

- El jugador prueba a realizar acciones para ver si encuentra la solución. Toca botones y elige opciones del menú, desonociendo las consecuencias previamente.

Figura 6. Estrategias para resolver problemas. Categorías para el análisis

Comenzamos mostrando una conversación entre dos estudiantes. En el primero, Nuria pregunta a sus compañeros *cómo controlar el paso del tiempo y pararlo*. Se queja de que cuando comienza a jugar, el tiempo pasa muy rápido y no puede controlarlo. En este caso, una regla impuesta por el diseño del juego, condiciona el mundo de ficción y a los personajes que lo habitan. Ante esto, el jugador no puede hacer nada, ya que desconoce cómo funciona este elemento del diseño.

Fragmento 4. El paso del tiempo, una regla impuesta

- Nuria (12/04/2011 19:12): Hi! I have a question related with the thing that said Mónica, about how to stop the time, my question is that when I am playing with my sim the time start to go very quickly and I don't doing anything, how I can stop the time? If someone know please tell me. Bye. Nuria.

En el mensaje siguiente, Celia ofrece una estrategia para superar el problema planteado por su compañera. Analizándolo, observamos su insistencia en que no está segura de la solución que ofrece (*repito, pienso...*) y que se trata de una estrategia que acaba de probar, y aunque le ha dado resultado, no sabe si le servirá a Nuria. Esta estrategia planteada está basada en el *ensayo y error* y es una muestra de una aproximación simple a la solución del problema.

- Celiuki (12/04/2011 21:54): Hi Nuria, I THINK that pass this, because you give the button the Nunchuck (or whatever) I think that is the "C" or the "Z" (that are in the back) and I proof this today, and goes quickly. Os I think that is this I hope that this information helps you. (Repeat I THINK). Celiuki :3

A lo largo del análisis, hemos visto cómo conversar sobre los problemas y pedir ayuda para superarlos obliga a pensar sobre las estrategias utilizadas, de forma no consciente, durante la partida. En los ejemplos que mostramos ahora, podemos analizar cómo algunos estudiantes, con el propósito de ayudar a sus compañeros, toman conciencia de las estrategias adoptadas y del grado de complejidad de las mismas.

En el siguiente diálogo, Pablo plantea un problema, no sabe cómo encontrar un trabajo para su Sim y dos compañeros diferentes intervienen ofreciendo una solución.

Fragmento 5. Cómo puedo encontrar trabajo para el Sim

- Jordan (08/04/2011 17:55): Hello to all people!!! I have a question, How can I put an adult person to work? Thanks. Pablo.

- Mesa (09/04/2011 09:45): Pablo, if you want to take a job in the city there are some buildings to take a job such as policeman or the opposite, a villane I think that if you put the top view there are different options in the left down of the screen. I don't know what options are but I think that one of those have to be of buildings to do job. Edu.

- Monii (09/04/2011 17:18): Hi Pablo. Edu is right, when you want to get a new job, you have to press the button 2 of the Wii remote control and instantaneously will appear a map of the city. Then, in the bottom corner of the map, there are some options and you have to press the button that puts "empleos". Next, on the map will appear to you some squares with toons. Then choose the one you want and press "ir". A taxi will come to pick and take you to that place. Next, press the building and different options appears. One of them is to get a new job. Press it and automatically you get that job. See you on Monday, MONI.



Figura 7. Un trabajo para los Sims

Si analizamos ambos mensajes, podemos apreciar que las estrategias ofrecidas en cada uno de ellos son distintas y reflejan una forma diferente de definir el problema y su solución. En el mensaje de Edu, la intervención empieza acotando el problema: para que un personaje pueda trabajar, antes tiene que encontrar trabajo. Una vez explicitada la meta, hace referencia a uno de los elementos que ofrece el juego para encontrar trabajo: los edificios. Algunos de ellos, como la comisaria, están vinculados al oficio de policía y a su contrario (ladrón). Finalmente, acaba ofreciendo una hipótesis sobre las posibles acciones para resolver el problema: *"I think that if you put the top view there are different options in the left down of the screen"*. Estas acciones tienen que ver con los operadores que ofrece el juego; en este caso, con un menú de opciones en la parte inferior de la pantalla, que sabiendo utilizarlo, permite al jugador dar los pasos necesarios para alcanzar la meta. Si analizamos este fragmento, pensando en las estrategias que ofrece para resolver el problema, diremos que estamos ante una estrategia de proximidad. Se avanza hacia la solución pero dando una explicación simple y poco desarrollada. La solución viene en dos pasos: primero, acercarse a los edificios y, segundo, elegir una opción que aparece en un menú.

A diferencia de éste, la intervención de Monii refleja una estrategia más elaborada ya que no se limita a ofrecer acciones para acercarse a la meta, sino que divide el problema en fases o partes más simples que se corresponden con sucesivas pantallas surgidas a medida que se avanza en la solución. El jugador ha utilizado una estrategia de fraccionamiento, identificando metas parciales que son necesarias para conseguir la meta final y solucionar el problema planteado.

5 CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo, hemos mostrado los resultados obtenidos al diseñar un escenario educativo donde estudiantes de

secundaria dialogaron en una comunidad online, sobre su experiencia con los Sims. En anteriores trabajos, (Lacasa, Méndez & Martínez, 2008; Méndez, García-Pernía & Cortés, 2011) ya pudimos comprobar cómo el juego colaborativo y el diálogo, antes y después de las partidas, contribuían a generar nuevos procesos de alfabetización en torno a los videojuegos. En esta experiencia, además del diálogo en el aula, incorporamos una comunidad online, escenario utilizado habitualmente por los jugadores para compartir sus experiencias y construir conocimiento juntos (Papachasi, 2011). En este marco, la participación de los estudiantes en el foro, después de jugar en el aula, transformó el aprendizaje en un hecho colectivo donde pensar y escribir a partir de experiencias, personales y colectivas, ayudó a construir significados situados y compartidos sobre el videojuego.

El análisis de las conversaciones, que se llevaron a cabo desde una perspectiva cualitativa y etnográfica, reflejó como también ocurre en otros trabajos (Barton, 2007; Dobson & Willinsky, 2009; Fiore, 2007), cómo los estudiantes descubrían y reconstruían, a partir de los significados aportados por cada uno, las claves que definen el videojuego como un código semiótico (Dobson & Willinsky, 2009). En este sentido, las conversaciones reflejaron cómo la participación en una práctica social, que forma parte de la gramática externa del juego, facilitó que los jugadores tomaran conciencia, a través del discurso colectivo, de la gramática interna que caracteriza un videojuego de simulación como los Sims. Se pueden agrupar los hallazgos más significativos en torno a tres ideas:

- A través de sus mensajes, los estudiantes compartieron con los otros jugadores sus ideas sobre el videojuego y reconstruyeron entre todos el sistema de significados, relacionados con su contenido y diseño, elementos que definen el género de simulación.
- Al escribir en el foro, utilizando el discurso característico de este medio, potenció el aprendizaje colaborativo en torno a las reglas del juego, los problemas que surgen durante las partidas y las estrategias utilizadas para resolverlos.
- Además, el hecho de disponer de la red social facilitó la aparición de un conocimiento más horizontal, donde las aportaciones individuales contribuyeron en la elaboración de una representación conjunta de los problemas y de las estrategias para resolverlos, cada vez más complejas y elaboradas.

Estos resultados muestran algunos de los beneficios de incluir en las aulas herramientas de comunicación y expresión que se utilizan fuera de ella. Una red social relacionada con un videojuego comercial convierte a la escuela en un escenario donde se desarrolla, en el marco de una cultura participativa, nuevos procesos de alfabetización imprescindibles para la ciudadanía del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bal, M. & Boheemen, C. V. (2009). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative* (3rd ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Bartolome, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó-ICE, Universidad de Barcelona.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Buckingham, D. & Scanlon, M. (2003). *Education, entertainment, and learning in the home*. Buckingham: Open University Press.
- Cortés, S., García-Pernía, M. R., & Lacasa, P. (2012). Videojuegos y Redes Sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3. *RED. Revista de Educación a Distancia* (33), 1-18.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 1-21). Thousand Oaks, Calif. London: Sage Publications.
- Dobson, T. M., & Willinsky, J. (2009). Digital literacy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 3-22). Cambridge University Press: Cambridge, NY. doi: 10.1017/CBO9780511609664.017
- Fiore, F.D. (2007). Communities Versus Networks. The Implications on Innovation and Social Change. *American Behavioral Scientist*, 50(7), 879-896. doi: 10.1177/0002764206298311
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Learning and language in the digital age*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2010). *How to do a discourse analysis: a toolkit*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). Video Games and Embodiment. *Games and Culture*, 3(3-4), 253-263. doi: 10.1177/1555412008317309
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Second Edition: Revised and Updated Edition [Paperback]. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hamera, J. (2011). Performance ethnography. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp.317-330). Thousand Oaks, Calif. London: Sage Publications.
- Hin, L. T. W., & Subramaniam, R. (2009). *Handbook of research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issue and Challenges*. Hershey, New York: Information Science Reference (IGI Global). doi: 10.4018/978-1-60566-120-9
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, D. (2003). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: The MIT Press, MacArthur Foundation.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Johnson, S. (2005). *Your Brain on Video Games. Could they actually be good for you?* Retrieved from <http://discovermagazine.com/2005/jul/brain-on-videogames#UgpyjeCEmpo>
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P., Méndez, L., Cortés, S., Martínez-Borda, R., García-Pernía, M. R., del-Castillo, H., & Casas, X. (2011). *Redes Sociales y Videojuegos*. Madrid: Electronic Arts de España / Universidad de Alcalá. Retrieved from http://www.aprendeyjuegaconea.com/informe/2011EA_UAHV8/Bienvenida.html
- Lacasa, P., Méndez, L., Cortés, S., García-Pernía, M. R., Monjolat, N., & Martínez, R. (2012). *Videojuegos y Diversidad*. Madrid: Electronic Arts de España / Universidad de Alcalá. Retrieved from http://www.aprendeyjuegaconea.com/informe2/2012_Diversidad/Bienvenida.html
- Lacasa, P. & Grupo Imágenes Palabras e Ideas. (2009). *Videojuegos en el Instituto. Ocio digital como estímulo en la enseñanza*. Madrid: Electronic Arts de España / Universidad de Alcalá. Retrieved from www.aprendeyjuegaconea.com/files/informe_UAH_2009.pdf
- Lacasa, P., Méndez, L., & Martínez, R. (2008). Developing new literacies using commercial videogames as educational tools. *Linguistics & Education*, 19(2), 85-106. doi: 10.1016/j.linged.2008.02.001
- Méndez, L., García-Pernía, M. R., & Cortés, S. (2011). Alfabetizaciones digitales. Los videojuegos como herramienta educativa. In M. Senra-Varela (Ed.), *Ámbitos y estrategias en la intervención socioeducativa con menores* (pp. 347-386). Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Méndez, L., Lacasa, P., & García-Pernía, M. (2013). Digital communities and videogames as educational tools in participatory culture. *Int. J. Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(2), 145-163. doi: 10.1504/IJSMILE.2013.053602

- Monjolat, N., & Méndez, L. (2012). Problem solving Processes and Videogames: The Sim City Case. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1493-1522.
- Olson, D. R., & Torrance, N. (Eds.) (2009). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511609664
- Papacharissi, Z. (2011). *A Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites*. New York: Routledge.
- Pelegrina, T. (2003). *Los videojuegos: qué son y cómo nos afecta*. Barcelona: Ariel.
- Poole, S. (2000). *Trigger happy: The inner life of videogames*. London: Fourth Estate.
- Renninger, K. A., & Shumar, W. (2002) *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace*. Cambridge, UK / New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511606373
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Schlager, M. S., Farooq, U., Fusco, J., Schank, P., & Dwyer, N. (2009). Analyzing online teacher networks: cyber-networks require cyber-research tools. *Journal of Technology Education*, 60(1), 86-100. doi: 10.1177/0022487108328487
- Sternberg, R. J. (2009). *Cognitive Psychology*. Belmont, USA: Cengage Learning.
- Van-Dijk, T. A. (2000). *Discourse as social interactions*, Vol. 2 (pp. 1-37). Barcelona: Gedisa.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405. doi: 10.2307/1179876
- Wolf, M. J. P., & Perron, B. (Eds.). (2003). *The video game theory reader*. New York / London: Routledge.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.